
Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes

Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents

Recibido: Diciembre de 2009
Revisado: Julio de 2011
Aceptado: Marzo de 2012

Marta Ferragut y Alfredo Fierro

Universidad de Málaga, España.

Correspondencia a mferragut@uma.es

Abstract

The aim of this study is to analyse the relationship between emotional intelligence and well-being, and how they might influence academic achievement in preadolescents. The subjects were 166 students of the second cycle of primary school, between 9 and 12 years of age. The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey et al. 1995) was used to evaluate emotional intelligence, in the same way the Escala Eudemon and a General Item of Happiness (Fierro, 2006) were used to evaluate well-being. Average grades were considered to register academic achievement. The results showed significant correlations between emotional intelligence and well-being and between academic achievement and well-being, but not between emotional intelligence and academic achievement. A lineal multiple regression analysis was done and showed that the only variable predicting grades were well-being. These results indicate a relation between well-being and emotional intelligence and the importance of these psychological variables for academic achievement.

Key words: emotional intelligence, well-being, academic achievement, children.

Resumen

El objetivo principal de este estudio es el análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 166 estudiantes de último ciclo de primaria de entre 9 y 12 años. Para evaluar la inteligencia emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey y colaboradores (1995), para el bienestar personal se ha aplicado la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el único predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Palabras clave: Inteligencia emocional, bienestar personal, rendimiento académico, preadolescentes.

El rendimiento académico de los escolares tradicionalmente se ha asociado a la capacidad intelectual previa que permitiera la posibilidad de obtener buenas calificaciones. Actualmente se considera que el equilibrio personal es un factor clave para lograr un mejor rendimiento. En este sentido, conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades serán aspectos de importancia.

En las últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente a la capacidad intelectual entendida como factor de inteligencia general. Es por ello que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales (Pérez y Castejón, 2006) que juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual (Zaccagnini, 2008).

Salovey y Mayer fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional en 1990. Definieron este término como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990).

Así, el modelo propuesto por Mayer y Salovey de 1997 asume, como integrantes de la inteligencia emocional, los componentes de: (1) adecuada percepción de los estados emocionales; (2) comprensión de su naturaleza; (3) regulación de los mismos; y todo ello tanto en las emociones propias como en las ajenas. Estos autores representan el modelo cognitivo de la inteligencia emocional.

En su estudio, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), encuentran una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, afirmando que las personas que presentan un mayor autocontrol emocional y conductual perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y, también, mayor autoestima. En definitiva, concluyen que cuanto mayor es la inteligencia emocional mayor es la estabilidad emocional y que las personas estables emocionalmente presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Además, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones

adversas. Parece, pues, que existe una relación positiva entre inteligencia emocional y aspectos relacionados con el bienestar.

Ha quedado demostrado que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández Berrocal, 2006,).

Actualmente existen distintas formas de medición del constructo y en función de la propuesta teórica encontramos opciones diferentes de evaluación, una de ellas son los cuestionarios y auto-informes. Dentro del modelo cognitivo, se encuentran el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48) y la versión adaptada TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 1998), con los que se han realizado estudios en los que se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004, 2005, 2007), en línea con los resultados encontrados en otras investigaciones (Bar-On, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b; Schutte et al., 1998).

En el estudio llevado a cabo por Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) con estudiantes universitarios holandeses, se obtuvieron correlaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y la inteligencia general. Pese a ello, la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional.

Con respecto a estudiantes de secundaria, los estudios de Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez (2005), y de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), con población española, encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

Parece quedar constancia de que la concepción de inteligencia tradicional no es el único indicador del rendimiento escolar, y en ocasiones no parece tener relación;

así, resulta importante destacar el papel que está ejerciendo la inteligencia emocional y el bienestar personal en el rendimiento académico desde edades escolares.

La importancia ya reseñada de la inteligencia emocional se hace patente desde la crianza y educación de los hijos, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones y encuentros humanos. Se ha puesto de manifiesto que las mismas capacidades de esta inteligencia que hacen que un niño sea considerado como un estudiante entusiasta por su maestra o sea apreciado por sus amigos en el colegio, también le serán de ayuda en el futuro, en su trabajo o sus relaciones sociales (Casas, 2003). Esto hace interesante el estudio y posible entrenamiento de estas habilidades desde edades tempranas; ofreciendo la posibilidad desde la escuela de educar a los niños no sólo en capacidades intelectuales sino también en las emocionales, por lo que podemos considerar que uno de los ámbitos más adecuados para comprobar si se cumplen o no estas aseveraciones, sería en el ámbito educativo (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Extremera y Fernández-Berrocal (2001) se propusieron examinar la viabilidad del constructo de Inteligencia Emocional como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. A diferencia de los estudios anteriores, la hipótesis planteada en esta investigación parte de un efecto indirecto de la IE sobre el rendimiento académico a través de sus influencias sobre los niveles depresivos y ansiosos de los escolares. Esta investigación ha puesto de manifiesto conexiones entre rendimiento escolar e IE, de manera que influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y, así, interviene en el rendimiento académico final (Chen, Rubin & Li, 1995; Haynes, Norris & Kashy, 1996). Por tanto este constructo se suma a las habilidades cognitivas como un predictor adecuado del logro escolar.

Por otra parte, también se viene estudiando desde hace diez años las condiciones de la vida feliz y sus relaciones con otros factores psicológicos (Fierro, 2006a). Para ello, se ha desarrollado la *Escala Eudemon de Bienestar Personal* (en adelante: EBP). Esta Escala contiene ítems referidos a momentos o episodios concretos (unas vacaciones, por ejemplo) y también a la vida, a la persona o a sus relaciones sociales consideradas de manera global.

El bienestar personal está determinado por un complejo proceso autoevaluativo, que incluye una valoración positiva de la vida y el predominio de afectos positivos sobre los negativos (Diener, 1984). Por tanto, el bienestar de una persona sería la valoración positiva de su vida, basada tanto en la congruencia entre aspiraciones y logros alcanzados, como en presentar un estado emocional y afectivo óptimo. El proyecto investigador Eudemon, asociado a EBP, se ha propuesto examinar las relaciones del bienestar psicológico con el conjunto, no sólo de los factores habitualmente conceptualizados como de personalidad, tales como los populares cinco grandes (*big five* en idioma inglés), sino también de dimensiones o variables del individuo como son los estilos cognitivos y la inteligencia general. Los hallazgos alcanzados perfilan un patrón claro de asociaciones de la siguiente manera: correlaciones negativas superiores a .50 y a menudo a .70 con factores o indicadores de trastorno psicopatológico, tales como ansiedad, depresión y también neuroticismo; por otro lado, correlaciones superiores a .25 con factores básicos de personalidad, tales como extraversión; y por último, correlaciones nulas o no significativas con inteligencia general (véanse informes en: www.eudemon.net).

Que el bienestar personal no se asocie con la capacidad intelectual general parece contradecir las expectativas espontáneas. Aún así, éste es el resultado que se encuentra a la hora de investigar con EBP en diferentes edades y con diferentes medidas de “inteligencia g”. De esta manera es como se ha relacionado al evaluar inteligencia general con el PMA, de Thurstone, y con el test de dominós D-48 con estudiantes de Educación Secundaria (Fierro-Hernández, 2002), así como al evaluarla con el mismo PMA en adultos (Fierro y Cardenal, 2001).

Es en ese punto donde la investigación en bienestar mediante EBP, tras no hallar asociación con la inteligencia general se ha visto llevada a atender a la inteligencia emocional (Fierro, 2006b). Además podemos encontrar que una de las ramificaciones más importantes del estudio en inteligencia emocional lo constituyen sus relaciones con la salud mental, la que se asocia con el bienestar subjetivo o psicológico.

En un estudio llevado a cabo por Fierro y Fierro-Hernández en 2005 en el que participaron 1215 adolescentes de los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se encontraron resultados relevantes sobre la relación entre bienestar e inteligencia emocional. Así, resultó que las escalas

de Claridad y Reparación mostraron correlaciones positivas con EBP. En cambio, la escala de Atención obtuvo una correlación de negativa. Puntuaron con mayor bienestar subjetivo los adolescentes con mayor nivel en las subescalas de Claridad y Reparación, referidas al grado en que tienen claras sus emociones y en que son capaces de regularlas, mientras, por otro lado, puntuaban bajo en la de Atención, la que evalúa el grado de atención a las mismas.

En los últimos años han comenzado a llevarse a cabo estudios sobre bienestar infantil y adolescente, sin embargo, este campo de estudio sigue estando en sus comienzos si lo comparamos con los estudios dedicados al bienestar en los adultos (Casas et al., 2008). Además, muchos estudios sobre bienestar en estas edades se han centrado en el estudio de la relación de esta variable con problemas de salud (Barra-Almagia, 2009).

Uniendo las variables generales de este estudio, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Encontraron conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Durante la segunda mitad del siglo XX se suscitó un interés sin precedentes en el bienestar de los hijos, poniendo de manifiesto que las interacciones diarias pueden ejercer una influencia profunda en la vida de los menores (Casas, 2003). Hasta ese momento, el interés se había centrado en ofrecer a los niños oportunidades de enriquecimiento intelectual, suponiendo que el hecho de hacerlos más inteligentes haría que tengan más probabilidades de éxito.

En estudios recientes se ha indicado que las nuevas generaciones de niños se desempeñan mejor en los test de CI estandarizados que las generaciones anteriores. De acuerdo con James R. Flynn (1987, 2009), el CI ha aumentado veinte puntos desde que fue medido por primera vez a principios de este Siglo. Sin embargo, mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales disminuyen vertiginosamente. Por

ejemplo, Martin Seligman (1999) describe a la depresión como una epidemia que ha aumentado casi diez veces entre los niños y adolescentes en los últimos cincuenta años y que se está produciendo ahora a edades más tempranas.

Teniendo en cuenta este contexto teórico y empírico, el objetivo que se plantea esta investigación es evaluar la relación entre Inteligencia Emocional, Bienestar Subjetivo y Rendimiento Académico en preadolescentes con edades comprendidas entre 9 y 12 años, que cursan último ciclo de primaria; momento de desarrollo poco estudiado previamente.

Concretamente, las hipótesis de este estudio son:

- (1) Se encontrarán correlaciones positivas entre Inteligencia Emocional y Bienestar Personal.
- (2) Se encontrarán correlaciones positivas entre rendimiento académico (nota media y comportamiento en clase) y las variables psicológicas (Inteligencia Emocional y Bienestar Personal).
- (3) Tanto el Bienestar como la Inteligencia Emocional contribuirán a predecir el rendimiento académico evaluado a través de la nota media.

Método

Participantes

La muestra la constituyen un total de 166 estudiantes pertenecientes a un total de seis clases de último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso) de un colegio concertado de la provincia de Málaga (España).

Respecto al género, el 46,4% de la muestra, lo componen los chicos y el 53,6% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre 9 y 12 años, media de 10,53 años y la desviación típica de 0,67 puntos. Destaca que los participantes de entre 10 y 11 años componen el 89,8 % del total.

Instrumentos

En este estudio, las variables que se han evaluado son: por un lado variables psicológicas, Inteligencia Emocional Percibida y Bienestar Percibido; y como variable académica, el Rendimiento Escolar y Comportamiento en clase.

Para el análisis de la Inteligencia Emocional Percibida, se ha utilizado la escala de autoinforme denominada Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), la cual está basada en la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. El TMMS-24 es una versión reducida y adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, et al., (1998) y Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los ítems se puntúan en una escala Likert de 5 puntos. La escala contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. La Atención emocional se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la Claridad de sentimientos sería la comprensión de los estados emocionales, y la Reparación emocional la capacidad de regular los estados emocionales correctamente. La fiabilidad para cada componente es: Atención ($\alpha = .90$); Claridad ($\alpha = .90$) y Reparación ($\alpha = .86$).

Para evaluar el Bienestar Personal Autopercebido se utilizó la Escala Eudemon de Bienestar Personal (EBP) (Fierro, 2006a). Esta escala consta de 24 ítems de los cuales 9 están formulados en la dirección de bienestar psicológico y otros 15 lo están en la dirección de ausencia de bienestar. La escala de respuesta es tipo Likert de 4 puntos. Existe una adecuada consistencia interna, con una fiabilidad de ($\alpha = .92$).

Adicionalmente, se utilizó un Ítem Único de Felicidad (Happiness Item; Andrews y Robinson, 1991), el cual permite medir felicidad subjetiva, como componente cognitivo del bienestar subjetivo. Consta de un ítem único "me siento feliz", y una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos. Las escalas de ítem único son consideradas medidas adecuadas del bienestar subjetivo (Andrews & Robinson, 1991; Diener, 1984). El ítem único de felicidad cuenta con una fiabilidad temporal test-retest considerable ($\alpha = .60$).

Como indicador del Rendimiento Académico se registró la nota media obtenida de todas las asignaturas evaluadas del 0 al 10, así como el número de asignaturas suspensas, en el primer trimestre del curso escolar 2008-2009.

Así mismo, como indicador del Comportamiento Escolar, los profesores de cada asignatura registraron la actitud de cada alumno como "1= Buena", "0= Normal" o "-1= Mala".

Los datos académicos se obtuvieron a través del jefe de estudios de primaria. Para garantizar el anonimato, se identificó a los participantes a través del indicador del número de clase de cada participante.

Procedimiento

Al comienzo del curso escolar 2008-2009 se efectuaron reuniones tanto con los directores como con los jefes de estudios de varios centros para explicar los objetivos de la investigación y solicitar la colaboración. Una vez acordados los términos de la colaboración y asegurada la confidencialidad de los datos, las pruebas de las variables psicológicas (inteligencia emocional y bienestar personal) se recogieron durante el primer trimestre del curso 2008-2009. Esta recolección de datos se planteó como una actividad grupal dentro del colegio y de forma anónima, por lo que la dirección del centro escolar decidió no solicitar consentimiento informado de los padres. La investigadora dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, de forma colectiva y en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los participantes pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios. Se les pidió a todos los participantes que cumplimentaran en sus correspondientes cuestionarios los datos relativos al sexo, edad, número de clase, curso y nombre del colegio. El anonimato quedó garantizado al recogerse los datos a través del número de clase, en lugar de los nombres de los alumnos. Una vez finalizado el trimestre, el jefe de estudios de primaria del Centro fue el encargado de recopilar los datos relativos a las variables académicas y se entregaron a la investigadora por clases y con sus correspondientes números de clase para garantizar el anonimato.

Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis de correlación de Pearson entre las variables psicológicas implicadas en este estudio, éstas son, Inteligencia Emocional (con sus tres componentes) evaluada a través del inventario TMMS-24 y el Bienestar Percibido evaluado a través de la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad. En la Tabla 1 se muestran todos los coeficientes de correlación.

El análisis de las relaciones entre los tres componentes de la Inteligencia Emocional muestra correlaciones

positivas y estadísticamente significativas entre estas tres subescalas. Así mismo encontramos que tanto la Escala Eudemon como el Ítem General de Felicidad correlacionan significativamente de manera positiva con dos de los tres componentes de Inteligencia Emocional, exceptuando la Atención Emocional. Por último, cabe destacar la elevada correlación que encontramos entre la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad, llegando a un coeficiente de correlación de Pearson de 0,512 con un nivel estadístico de $p < 0.01$.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis de correlación de Pearson entre las variables psicológicas y académicas. Estos resultados se recogen en la Tabla 2.

Se puede observar en la Tabla 2 que existen correlaciones significativas entre la Escala Eudemon y las variables académicas, así como entre el Ítem General de Felicidad y tanto la Nota Media como el Número de Asignaturas Suspensas. Se destaca el hecho de que de las tres subescalas del TMMS-24, dos de ellas no correlacionan de manera significativa con ninguna de las variables académicas, únicamente la Claridad Emocional obtiene un coeficiente de correlación débil (0,133) aunque estadísticamente significativo ($p < 0.05$).

Tabla 1
Coefficientes de correlación lineal entre las variables psicológicas implicadas en el estudio.

	Ítem			
	General de Felicidad	Atención	Claridad	Reparación
Atención	-.117			
Claridad	.219**	.415**		
Reparación	.358**	.401**	.368**	
Eudemon	.512**	-.001	.206**	.375**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Dadas las correlaciones anteriores se planteó un análisis de regresión múltiple para poder establecer predicciones del rendimiento académico a través de otras variables que se puede observar en la Tabla 3. Mediante el procedimiento de Regresión Lineal por pasos sucesivos encontramos el modelo que mejor predice la Nota Media [$F(1, 137) = 12,66$; $p < 0.001$] con un único regresor que explica un 8,5% del total de la varianza de la variable Nota Media, donde la variable predictiva que entra a formar parte de la ecuación es el bienestar percibido evaluado a través de eudemon ($t = 3,56$; $p < 0.001$).

Tabla 2
Coefficientes de correlación entre las variables psicológicas y académicas

	Ítem				
	Eudemon	General de Felicidad	Atención	Claridad	Reparación
Nota Media obtenida	.275**	.151*	-.024	.031	.092
Actitud	.215**	.081	.012	.133*	.091
Número de Asignaturas Suspensas	-.212**	-.187**	.088	-.052	-.012

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Tabla 3
Análisis de Regresión Lineal Múltiple para la variable criterio Nota Media

	R ²	F	p	β estandarizada	t	p
Modelo 1	.0851	.001	Constante	6,19	.000	
			Eudemon	.291	3,56	.001

Discusión

En este trabajo se evalúa la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el rendimiento escolar, en una población hasta el momento poco estudiada como es la etapa de edad preadolescente. Conforme a la primera hipótesis de relaciones positivas entre las variables psicológicas, los resultados obtenidos ponen de manifiesto en primer lugar, que en esta muestra de niños de segundo ciclo de primaria los tres componentes de Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación emocional) correlacionan entre sí de manera positiva como ya se ha encontrado en diferentes estudios (Perandones y Castejón, 2007; Pérez y Castejón, 2006).

Así mismo se han encontrado correlaciones significativas entre el Bienestar Personal evaluado a través de la Escala Eudemon (EBP) de Fierro (2006a) y los componentes de Inteligencia Emocional de Claridad y Reparación; no así con el componente de Atención emocional. Este resultado coincide con el encontrado por otros autores que relacionan la Inteligencia emocional con la salud psicológica en población adolescente (Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Martín, Harillo y Mora, 2008) y adulta (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001; Jiménez y López-Zafra, 2008). En esta misma dirección se encuentran los resultados en relación al Ítem General de Felicidad, el cual, obtiene una alta correlación con la Escala Eudemon de bienestar personal y, al igual que ésta, se relaciona positivamente tanto con el componente de Claridad como con el de Reparación emocional. Podemos decir también que tanto la Escala de Bienestar Eudemon como el Ítem General de Felicidad son adecuados en esta muestra para evaluar el bienestar personal percibido, así como que el bienestar personal y la inteligencia emocional son constructos que están relacionados positivamente entre sí.

En relación con la segunda hipótesis, cuando se relacionan estas variables psicológicas con las académicas,

que son Nota Media obtenida, Número de Suspensos y Actitud en clase encontramos por un lado que la Inteligencia Emocional no parece relacionarse con estas variables académicas, únicamente la capacidad de comprensión de los estados emocionales (Claridad) se relaciona de manera positiva con la Actitud en clase. En cambio, sí se encuentran correlaciones significativas tanto con la escala de bienestar personal como con el Ítem General de Felicidad, aunque la primera parece tener mayor relación. Podemos ver cómo estaría relacionado el bienestar de manera positiva con la nota media y la actitud en clase y de manera inversa con el número de suspensos; estos resultados coinciden con los encontrados por otras investigaciones con participantes de mayor edad (Caso y Hernández, 2007; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Velásquez et al., 2008). De esta manera, podría ser interesante, como ya se ha planteado en otras ocasiones, que la educación escolar pudiera formar no solamente en la adquisición de conocimientos sino también en el logro de estrategias emocionales que permitan un mayor bienestar del alumnado.

Con respecto a la tercera hipótesis y siguiendo con los resultados en esta línea, se ha encontrado mediante un análisis de regresión lineal que efectivamente, de las variables incluidas en este estudio, la única adecuada para predecir el rendimiento académico, de forma directa, a través de la nota media es el bienestar personal evaluado a través de la Escala Eudemon de Fierro. Aún siendo el modelo que mejor predice, esta variable sólo explica el 8,5% de la variabilidad de la Nota Media. A la luz de este resultado, parece que la inteligencia emocional, tal como se ha evaluado en este estudio, no juega un papel importante en el rendimiento académico aunque sí esté relacionada con el bienestar personal.

Se hipotetiza que la inteligencia emocional y el bienestar personal son constructos relacionados entre sí y que el bienestar juega un papel apreciable en el rendimiento

académico de preadolescentes. En esta línea, y así como plantean Jiménez y López-Zafra (2009) en su revisión teórica sobre el estado actual de la cuestión, sería interesante que futuras investigaciones evaluaran estos resultados permitiendo la comparación con medidas de ejecución en la evaluación de la Inteligencia Emocional y poder observar si estas medidas son válidas e interesantes en esta población y si se relacionan con las variables académicas, de manera que podamos acercarnos a un método de evaluación de la inteligencia emocional que pudiera ser más adecuado y válido para población preadolescente, y que permitiría el estudio de estas variables en edades tempranas.

Futuras investigaciones podrían ir encaminadas al estudio del bienestar personal y su relación con la inteligencia emocional. Sería interesante plantear, como han hecho otros autores, si se puede establecer una relación indirecta entre IE y rendimiento, mediada por los efectos sobre el equilibrio psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). En esta línea, Casas et al, (2004) defienden la idea de que para valorar el bienestar subjetivo hay que tener también en cuenta los valores personales. Valores tales como el respeto, la satisfacción por el trabajo realizado, la tolerancia o la buena educación pueden ser importantes para sentir bienestar.

La educación en valores, el conocimiento de las emociones y el bienestar serán aspectos claves para un desarrollo psicológico integral que podrá ayudar a los chicos a enfrentarse adecuadamente a la compleja etapa de la adolescencia y que colaborará en la prevención de trastornos del comportamiento y en la promoción de actitudes saludables para la sociedad.

El estudio presenta algunas limitaciones. Cabe destacar el hecho de haberse utilizado instrumentos de evaluación que han sido empleados con anterioridad en poblaciones de adultos y adolescentes, pero no en la edad que nos ocupa, la preadolescencia. En este sentido, se pone de manifiesto el hecho de la falta de instrumentos de evaluación específicos para población preadolescente; de manera que futuras líneas de investigación podrían encaminarse hacia este objetivo. Asimismo podría considerarse una limitación el hecho de haber aplicado test de Inteligencia Emocional Percibida; en este sentido resultaría interesante poder comparar estos resultados con medidas de evaluación de la ejecución de este constructo además de la autopercebida. Por último, la muestra es limitada y sería relevante ampliarla y realizar estudios conjuntos en diversos países.

Referencias

- Andrews, F.M. & Robinson, J.P. (1991). Measures of subjective well-being. En J.P. Robinson, P.R. Sharer y L.S. Wrightman (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-110). San Diego: Academic Press.
- Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, 8, 175-182.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bermúdez, MP, Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica. Bogotá*, 2(1), 27-32.
- Casas, G. (2003). La Inteligencia Emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 15, 30-35.
- Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J.M. (2004). Los Valores y su influencia en la Satisfacción Vital de los Adolescentes entre los 12 y los 16 años: Estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.
- Casas, F., Coenders, G., Cummins, R.A., Gonzalez, M., Figuer, C. & Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 197-205.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el Rendimiento Académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Chen, X., Rubin, K. & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance

- and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.
- Diener, E. (1984). Subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Estévez, E., Murgui, M., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25, 119-128.
- Extremera, N., Durán A. y Rey L. (2005). Perceived emotional intelligence and its influence on vital satisfaction, subjective happiness and engagement in professionals who work with mentally retarded people. *Ansiedad y Estrés*, 11 (1), 63-73.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En *las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (p. 132-145).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el día 29 de octubre de 2012: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Educación y Emoción*, 4(8-9). Consultado el día 29 de octubre de 2012: <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>
- Fierro, A. (2006a). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.
- Fierro, A. (2006b). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y estrés*, 12(3), 241-249.
- Fierro, A. y Cardenal. V. (2001). Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas a indicadores de salud mental. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 207-226.
- Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En: A. Giménez (Ed). *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92). *Málaga: Facultad de Psicología*.
- Fierro-Hernández, C. (2002). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, 332, 291-304.
- Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- Flynn, J. (2009). ¿Qué es la Inteligencia? Más allá del efecto Flynn. Madrid: TEA Ediciones.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351-357. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Haynes, M., Norris, M. & Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Martín, M.L., Harillo, D.A. y Mora, J.A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mestre, J.M., Guil, M.R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 16. Consultado el 29 de octubre de 2012: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Libro de actas V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del S. XXI*, 1-8. Granada.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2,3), 393-400.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Salanova M., Martínez I.M., Bresó E., Llorens S. y Grau R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed), *Emotion, Disclosure, & Health*. (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25(2), 167-178.
- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(11-A), 3978.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(2), 139-152.
- Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M.S. Jiménez (coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.